

- Super, D. E.: Vocational development. A framework for Research. New York 1957.
- Super, D. E. a ďalší: Career Development: Self-Concept Theory. New York 1963.

Obsahová analýza pedagogických záznamov študentov a ich metodologické chyby

Marta Černotová

Na pôde brnenskej pedagogickej obce a v úcte k pedeutologickej aktivite českých pedagógov, je vhodné začať mottom z diela J. Uhra...: „Osobnosť je ve výchově najdůležitějším činitelem... Nespasí nás ani nová organizace, třeba je důležitá, ani osnovy, třeba jsou důležité. To všechno jsou jenom prostředky. Je tedy osobnost i hlavním problémem školské reformy. Nepodaří-li se nám reformovat něco v tomto směru, nic jsme nezreformovali.“ (9)

Stotožňujem sa i s krátkou parafrázou týchto viet, ktoré sú už zo súčasnosti a sú v názve publikácie H. Kasíkovej a J. Valentu: „Reformu dělá učitel“. (5.) Toto osobné vyznanie volím na úvod príspevku preto, aby som podčiarkla.

1. možnosť a nutnosť *rozvíjania* osobnosti budúceho učiteľa už v štádiu študenia na učiteľskej fakulte,
2. aby som upozornila, že profesionalita, pedagogická kompetencia, ale i civilizačná kompetencia učiteľa, sa rozvíja na akademickej pôde, cez svoje *špecifické úskalía*.

Čo robíme na vysokej škole preto, aby sme spomínaný rozvoj zabezpečili? Dnes a približne už najmenej 25 rokov učíme študentov — budúcich učiteľov pedagogickej a psychologickej teórie a umožňujeme im pár týždňov (hodín) pobudnúť na základných a stredných školách. Táto koncepcia paralelnej odborovej a pedagogicko-psychologickej prípravy sa s menšími, či väčšími odchylkami realizuje na všetkých fakultách Slovenska a Čiech. (Dokumentovalo to i stretnutie katedier pedagogických a filozofických fakúlt na Čiháku na jar 1995.)

Väčšia autonómia vysokých škôl po r. 1989, v podmienkach Filozofickej fakulty Univerzity P. J. Šafárika, priniesla možnosť realizácie inovovaného modelu prípravy, a to po teoretickej i praktickej stránke. Náš súčasný model nevybočuje z doteraz zaužívanej koncepcie paralelnej prípravy. Obohatili sme túto koncepciu o to, čo nám bolo vo spätnoväzebných informáciách stovkami študentov signalizované, a to o stránku širšieho poznania školskej

reality. Vyhoveli sme prosbám študentov — prekonať „izolovanosť“ akademickej pôdy od základného a stredného školstva.

Keďže tento výrazný a úprimný signál z osobnostnej genézy budúcich učiteľov sme realizovali tak, že pôvodná zostava prípravy, (t.j. pedagogika, psychológia, didaktika predmetov a predmetová prax) je obohatená o nový druh *praxe*, a to už v III. roč. štúdia. Ide o tzv. *pedagogicko-psychologickú prax*.

Už jej pomenovaním dávame najavo, že sa chceme vyhnúť študentským zjednodušeniam s dominantou praktikizmu, podľa hesla:... „čím mám viac odučených hodín, tým lepší som učiteľ.“

Teoretická rovina tejto praxe sa premieta do obsahovej zmeny v pedagogickej a psychologickej príprave a do určitej zmeny i jej technológie. Obsahové zameranie týchto predmetov je samostatný teoretický problém. Nepokúšame sa ho v príspevku riešiť, spomíname ho iba preto, že má bezprostredný súvis s tým, čo riešime v ďalšej časti. Operačná rovina praxe sa realizuje v teréne základných a stredných škôl v Prešove.

Pretože sa na Katedre pedagogiky FF UPJŠ venujeme pedeutologickej problematike i výskumne, realizáciu tohoto druhu praxe sme si stanovili i ako výskumnú úlohu. Výskumný aspekt sme si zvolili i preto, že v našich podmienkach nebola prax študentov nikdy predmetom výskumu. Išlo skôr o rekomendovanie, o odporúčania na základe pragmatických údajov, aktivít, náhodných skúseností. Nedostatok fundamentálnych výskumných údajov, faktov, porovnávacích štúdií, v našej pedagogickej literatúre chýba, (snáď okrem materiálov, ktoré v súčasnosti pripravila Ped. fakulta UK v Prahe.)

Tento príspevok je preto zameraný na rozbor vybraných metodologických otázok, ktoré sú spojené s prieskumovým experimentom so zavedenia pedagogicko-psychologickej praxe študentov III. roč. vo všetkých učiteľských kombináciách na FF UPJŠ v Prešove.

Náš prieskumový experiment nie je t.č. ukončený. Z čiastkových výsledkov priebežne robíme kvalitatívne i kvantitatívne vyhodnotenia. (O niektorých priebežných výsledkoch, ktoré sme získali po dvoch rokoch experimentu už bolo referované i na pôde ČAPV v Ústí nad Labem. — viď. 2.)

Pedagogicko-psychologická prax našich študentov je vykonávaná v III. roč. štúdia, keď sú študenti (ktorí si dobrovoľne vybrali učiteľskú orientáciu štúdia na FF) práve v najintenzívnejšej teoretickej pedagogickej a psychologickej príprave — 2 semestri psychológia, 3 semestri pedagogika. Prax je vykonávaná buď na základnej, alebo na strednej škole, ale len na jednej z nich tak, že študenti pozorujú 1–4 vyučovaciu hodinu a 5 hodina je rozbor pozorovaného s učiteľom katedry pedagogiky, alebo psychológie. Počas praxe na škole môžu študenti viesť rozhovory s učiteľmi, žiakmi, uskutočniť

menší prieskum a pod. K tomuto jednoduchému modelu sme sa dopracovali niekoľkonásobnou zmenou premenných. Model má svoje výhody i nevýhody. Nevýhodou je napr. to, že študenti vidia iba jednu vekovú skupinu žiakov, (ZŠ, alebo SŠ) ale na druhej strane sú s nimi počas celého týždňa viac zžití, vidia žiakov v premenách počas dňa, vyučovacích hodín a pod. Pri striedaní škôl sa znižovala kvalita pozorovaného.

Tieto organizačné detaily sú uvádzané preto, že v našom experimente sú overované i určité otázky pedagogického manažmentu — hľadanie optimálneho modelu spolupráce FF so základnými a strednými školami.

Študenti si počas praxe vedú tzv. pedagogické denníky, ktoré sú po odovzdaní na konci semestra obsahovo kvalitatívne i kvantitatívne analyzované. Ďalšími realizovanými technikami výskumu sú: anketa po praxi, dotazníky pre študentov IV. a V. roč., rozhovor so študentami a učiteľmi cvičných škôl, s riaditeľmi škôl, metóda ohniskovej skupiny a rozborov pozorovaných hodín. Použitými metódami sa snažíme zachytiť spomínanú genézu osobnosti našich študentov, napr. i z pohľadu hodnotovej orientácie, postojov k učiteľskému povolaniu a pod.

Každá výskumná technika má svoje úskalia. Keďže vo výskumnom tíme najviac pracujem s tzv. pedagogickými denníkmi študentov, ďalším obsahom príspevku je poukázanie na *metodologické* problémy, ktoré sú odvodené z obsahovej analýzy týchto záznamov pozorovania.

Našou snahou je dospieť k vytypovaniu najčastejších chýb, ktorých sa študenti dopúšťajú a odhaľovať ich príčiny.

Analýza metodologických chýb v pozorovaniach študentov

Pre učiteľov KP sú pedagogické denníky študentov obrovským zdrojom informácií. Ako ukazuje obr. č. 1. denníky prinášajú informácie o určitých javoch výchovno-vzdelávacieho procesu na ZŠ, SŠ, ako sú napr.: 1) popis atmosféry školy, fakty o vzdelanostnej úrovni učiteľov, pripravenosti žiakov, o vyučovacích a výchovných metódach učiteľov, o výchovných štýloch, o vekových zvláštnostiach žiakov, o špecifikách triednych kolektívov a pod. 2) V denníkoch sa tiež dočítame o význame tejto praxe pre študenta samotného. 3) Odborná úroveň denníka je spätnoväzebnou informáciou o kvalite *našej výučby*. 4) Podrobná obsahová analýza nás upozorní i na javy, ktoré sa vzťahujú k subjektu študenta, napr. na schopnosť a zručnosť v pozorovaní, vnímaní, zaznamenávaní, na individuálnu schopnosť analýzy pedagogických javov, syntézy teoretického poznania s konkrétnou praxou, ktorá umožňuje vysvetlenie pozorovaného javu. 5. Denník prinesie informáciu o vnútornom zaangažovaní sa študenta na praxi i tým, že informuje o tom, či sa študent

pokúsil o vlastnú schému záznamu, či prijal ponúkanú tému a schému pozorovania, či sa pokúsil realizovať niektorú z výskumných metód (sociogram, časovú snímku a pod.)⁶. Analýza nás informuje o **základných chybách** študentov, ktorých sa v denníku dopustili.

Z obsahovej analýzy, za **základné** odhalenie považujeme — pri vyhodnotení 250 denníkov študentov — to, že u vysokého percenta študentov dochádza ku **slabému chápaniu odborných pedagogických a psychologických pojmov**. Ide o častú a výraznú nejasnosť v odborných termínoch. Táto chyba sa prejavuje najčastejšie v pojmovom skreslení záznamu z pozorovania, v neodbornej, laickej záverečnej syntéze — vysvetlení pozorovaného. Denníky dokumentujú, že používaným pojmom chýba presnosť, hĺbka, stupeň zovšeobecnenia. Hodnotiac terminológiu záznamov konštatujeme, že je veľmi často priemerná, odborný pedagogický a psychologický jazyk je používaný skôr ako výnimka. Terminológia je na úrovni funkcionálnej, javy sú klasifikované podľa možnosti uplatnenia.

K tomuto nedostatku sa tesne viaže i to, že študent, ktorý si pôvodný *cieľ* pozorovania vybral sám, tento cieľ stráca, aj keď ho v úvode teoreticky vysvetlí. V priebehu pozorovania od vytýčeného cieľa „uniká“ a má sklon k celostnému pozorovaniu, teda záznamu toho, čo videl. Obyčajne potom záznam vyzerá iba ako popis priebehu celej vyučovacej hodiny.

Pre ilustráciu uvádzame „**priznanie**“ študentky Andrei... „Vôbec nie som spokojná čím som naplnila tieto riadky. (pedagog. denník — pozn. MČ.) Myslím, že zásadnú chybu som urobila pri pozorovaní. Väčšinou som sa nechala strhnúť tým, čo sa dialo v triede, takže som sa zmôhla len na jednoduché popísanie situácie a priebehu hodiny. Chcela som sa orientovať na hodnotenie. Keď teraz tak listujem dozadu, veľa toho hodnotenia tam nie je...“. Tejto „únikovej“ deformácii podliehajú študenti i v záveroch denníkov, t.j. v zhodnotení, vysvetlení videného. Ku cieľovej kategórii sa obyčajne nevracajú, lebo ju vlastne neidentifikovali, nenašli, nevideli, neporozumeli jej. Čo tomu predchádza, v čom vidíme príčiny?

Ak si pomôžeme učebnicou L. Maršálovej a O. Mikšíka: Metodológia a metódy psychologického výskumu a časťou: Chyby pozorovania (6., str. 253–258), môžeme povedať, že ide o typický prejav tzv. chyby *prípravy*. Sebakriticky konštatujeme, že ide o hrubé chyby *nás učiteľov* vo vyučovaní študentov, a to v predmetoch pedagogika a psychológia. Chyba, ktorej sa študenti dopúšťajú, je podľa nášho názoru zakotvená v nedostatočnom rozvoji *pojmového myslenia*.

V zhode s S. Štechom (8., 9.) nám nezbýva, len s lútosťou konštatovať, že pedagogika a psychológia vysokých škôl a didaktiky týchto predmetov sa týmto javom zaoberajú minimálne.

Študenti, ako vyplýva z rozboru terminológie v záznamov, bežne nerozlišujú všeobecné od špecifického, majú problémy s triedením znakov, s ich spájaním, zovšeobecňovaním. Pravdepodobne si študenti z prednášok zapamätajú hotové pojmy, ale na vlastnú rozumovú činnosť podopretú rozvíjaním vlastnej skúsenosti v seminári, či v samostatnej práci už nezostáva čas, chuť. Študenti majú napr. často problémy s identifikovaním tzv. problémových úloh, problémového výkladu, problémovej otázky.

Vidia „iba“, že sa skúša, vysvetľuje. Podobne je to aj s psychologickými pojmami — motivácia, rozvoj kognitívnych procesov, atď.

Psychologická problematika rozvoja pojmového poznávania nie je predmetom príspevku, ale je potrebné upozorniť, že práve vykonané analýzy denníkov nás upozornili na to, že i na vysokej škole sú značné rezervy vo výučbe, t.j. v našich učiteľských aktivitách, pri rozvíjaní pojmových schopností študentov.

V snahe eliminovať túto chybu budeme sa musieť hlbšie zamýšľať nad špecifikami vývoja pedagogickej a psychologickej terminológie, jej abstraktných obsahov, bez zjednodušeného spoliehania sa na to, že myslenie adolescenta je toho schopné bez pomoci. Preto i výzva aby vysokoškolská didaktika nestagnovala!

Nech to znie akokoľvek sebakriticky, nedostatočnú teoretickú prípravu považujeme za dominantnú a nadradenú chybu nad ostatnými nižšie spomínanými. Jej existencia dokladá i dialektický rozpor — keď študenti považujú teoretickú prípravu za preexponovanú. Nízka úroveň teoretickej prípravenosti ovplyvňuje podľa nášho názoru i vznik chyby, ktorú Maršálová nazýva *chyba očakávania*.

Táto chyba vedie pozorovateľa k videniu toho, čo chce vidieť, aj keď jav prítomný nie je. U našich študentov i u tých, ktorí sa seriózne teoreticky pripravili, dochádzalo naopak — k anulovaniu videnia očakávaného. Študenti, pretože nie úplne pochopili to, čo chceli pozorovať — pozorovali **celok**, zabúdali na vytýčenú čiastkovú kategóriu. (Pozorovať celok, je i akýmsi potvrdením všeobecnej ľudskej tendencie pri vnímaní, ktorú psychológia popisuje ako faktor spoločného osudu, keď sa spája pohyb, zmena, tvar v spoločný osud, t.j. známa tendencia uzatvárania dobrých tvarov.) (1.)

Inou odhalenou chybou — opäť za použitia terminológie Maršálovej je tzv. *strata* informácií. Táto chyba je typická pre tie denníky, ktoré sú vo svojich kvalitách obzvlášť strohé. Táto chyba okrem toho, že signalizuje nie celkom pozitívny vzťah študenta k praxi, upozorňuje i na to, že sa študentom z pozorovania vytratil určité deje, detaily práve preto, že sa pokúšali vnímať *celok*. Typické pre túto chybu je neobjektívne interpretovanie pozorovaného

v závere denníka — nahrádzané konfabulačnými prvkami, bez opretia sa o konkrétne fakty.

Tak, ako predchádzajúcim chybám i tejto sa dá predísť (podľa Maršálovej i autorky Hagger, 6., 3.) napr. špeciálnym výcvikom pred pozorovaním, pomocou audiovizuálnej techniky.

Z kvality záznamov v denníkoch je identifikovateľná i miera *fluktuácie pozornosti* ako ďalšia metodologická chyba. Je prirodzeným fyziologickým úkazom u každého človeka. Pri priamom rozbere tejto chyby so študentami je účinné dokumentovať psychohygienické zásady vyučovacieho procesu. Študenti ich v prednáškach vnímajú často ako konštatovanie banalít. Pri rozbere ich vlastnej fluktuácie pozornosti sú potom študenti schopní napr. dodatočne vysvetliť pozorované prejavy nedisciplíny žiakov, ktoré v denníkoch „iba“ majstrovsky zachytili a „vyžili“ sa pritom v kritike učiteľov.

Z hľadiska širších vzťahov, t.j. vzťahov, do ktorých sa naše pedagogicko-psychologické pozorovanie na školách dostáva, sa objavil i jav: *skresľovanie* videného, a to z dôvodu: *úmysel pozorovaného*.

Ide o chybu, ku ktorej pri pozorovaní môže dôjsť a ktorú Maršálová nazýva: *reaktivita pozorovanej osoby*. V terminológii záznamov študentov to bola úmyselná *pretváрка* pozorovaných učiteľov. Z pretvárink učiteľov ich bezprostredne po vyučovacej hodine „usvedčili“ vlastní žiaci napr. tým, že pozývali našich študentov na opätovné pozorovania preto, aby učiteľ bol opäť raz lepší, vládnejší, spravodlivejší.

V tejto súvislosti vzniká etická otázka, aký prínos má pre študenta ukázková vyučovacia hodina po odznení ktorej je „dobrý“ dojem kritériami a úprimnosťou žiakov popretý? Kde je miera účinnosti takéhoto pozorovania a aké kritéria voliť pri jeho hodnotení?

Chybu miernosti (podľa Maršálovej) sme identifikovali hlavne pri pozorovaní a hodnotení javu: klasifikácia žiakov. Domnievame sa, že študentami vyčítaná miernosť v klasifikácii žiakov je spôsobená šírkou a hĺbkou teoretickej prípravy v odboroch, ktoré študujú. Nepoznajú tiež klasifikačný poriadok a zásady hodnotenia na tej-ktorej škole.

Pre odstránenie tejto chyby opäť zdôrazňujeme — premyslenosť a dôkladnosť teoretickej prípravy už na pôde fakulty, ktorá musí byť podporená dobrou *spoluprácou* s učiteľmi a riaditeľmi škôl, na ktorých prax prebieha. (To už je otázka manažeringu praxe, ktorú tiež sledujeme.)

Za obzvlášť zaujímavú — kvalitatívnym rozborom evidovaných chybu — považujeme *chybu kontrastu*.

Podľa Maršálovej — ide o tendenciu pozorovateľa porovnávať pozorovaných so sebou samým a hodnotiť ich v opačnom smere. Výskyt tejto chyby sa objavoval najmä u tých študentov, ktorých poznáme z práce v seminá-

roch ako zvlášť samostatných, tvorivo mysliacich a konajúcich. Títo študenti najčastejšie hodnotili učiteľov práve zo strany tvorivosti. Autentický výrok študenta:

„Učiť literatúru takto nudne, vedel by som to aj ináč.“

Je zaujímavé, že typický *halo-efektový* jav ako chybu, o ktorej píše i Maršalová, sme nezaznamenali.

Skôr naopak — študentom sa veľmi objektívne darilo tento jav na školách identifikovať, pochopiť ho v praxi mnohých učiteľov.

Z metodologického hľadiska sa potvrdilo, že príležitosti pre chyby „núkajú“ našim študentom najmä zložitejšie kategoriálne schémy, t.j. schémy s viacerými prejavmi určitého typu správania, alebo s viacerými druhmi správania. Pri pozorovaní žiakov, alebo učiteľov je veľmi pravdepodobný výskyt mnohých chýb — zvlášť neskúsenými pozorovateľmi. Ako bolo ukázané, je potrebné rátať s nižšou presnosťou pozorovania, preto bude úlohou učiteľov katedier pedagogiky a psychológie zvážiť, i to, či cieľ pozorovania prenecháme naďalej na slobodný výber študenta, alebo ho direktívne určíme. Sloboda výberu — na jednej strane zvyšuje motiváciu študenta, ale zvyšuje i pravdepodobnosť neodhadnutia vlastných síl, čím narastá počet chýb pozorovania. Skúsenosti autorky Hagger hovoria, o výbere cieľa pozorovania učiteľom. (3.)

Z hľadiska metodiky prípravy študentov možno už dnes konštatovať, že v priebehu 3 rokov sa nám ako metóda eliminujúca počet chýb osvedčila metóda *nácviku pozorovania* pomocou videozáznamov. Žiaľ, máme ich žalosťne málo.

Príspevok urobil iba sondu do jednej z metód, ktorou overujeme účinnosť pedagogicko-psychologickej praxe (pozorovania), na rozvoj osobnosti študentov učiteľstva. Namiesto dlhého záveru — iba niekoľko citátov z deníkov študentov:

... „Každopádne to bola veľká škola, ktorá ma mnohému naučila.“

... „Táto prax bola darom z neba.“

... „Želám si, by sa súčasná situácia na školách zmenila. Ak sa bude dať, prispeje k tomu i naša generácia.“

... „Chcela by som Vám veľmi pekne poďakovať za organizáciu a prípravu na pedagogicko-psychologickú prax. Myslím, že to malo zmysel. Ďakujem.“

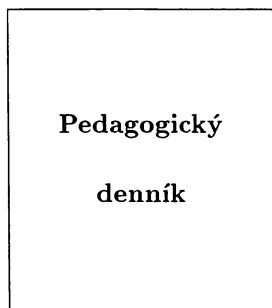
Použitá literatúra:

- [1] Boroš, J., Pardel, T.: Základy všeobecnej psychológie. Bratislava, SPN 1979
- [2] Černotová, M.: Pedagogicko-psychologická prax študentov FF UPJŠ v Prešove In: Sborník referátů z 2. konference ČAPV. Ústí nad Labem 1994

- [3] Hagger, H., Burn, K.: The School Mentor Handbook. Kogan Page LTd. Oxford 1993
- [4] Jurčo, M.: Utváranie poznávacích procesov. Bratislava, SPN 1964
- [5] Kasíková, H., Valenta, J.: Reformu dělá učitel. Praha, STD 1994
- [6] Maršálová, L., Mikšík, O.: Metodológia a metódy psychologického výskumu. Bratislava, SPN 1990
- [7] Štech, S.: III. pracovní seminář psychologů z pedagogických fakult v Čechách. Pedagogika, č. 4. 1994
- [8] Štech, S.: Co je učitelství. O praktickém učitelském vzdělání. Pedagogika, č. 4. 1994
- [9] Uher, J. Psychologie učitelství. O praktickém učitelském vzdělání. Praha 1932

Príloha — obr. č. 1.

Informácie z obsahovej analýzy pedagogických denníkov.



1. Celkový stav na školách
(kvalita učiteľov, vedomosti žiakov, vyučovacie metódy, atď.)
2. Význam ped.- psychol. praxe pre študenta — osobný prínos
3. Kvalita výučby na fakulte
4. Špecifické schopnosti študenta
(zručnosti písania záznamu...)
5. Výskumné ambície študenta
6. Chyby

Empiricko-integrální model učitelské přípravy

Milena Kurelová.

„Empiricko-integrální model učitelské přípravy“ představuje projekt pedagogické a didaktické přípravy studentů učitelských oborů na Filozofické fakultě Slezské univerzity v Opavě. Tento projekt, na jehož koncepci jsem se jako členka pracovního týmu podílela, vznikl na základě objednávky FF Slezské univerzity v Opavě. Vychází proto z konkrétních podmínek a potřeb